

# El diario reflexivo como actividad formativa-reflexiva en el marco de las Prácticas Externas del grado de Nutrición Humana y Dietética

Mireia Urpí Sardá, Rafael Llorach, José Luis Medina, Montserrat Illan, Xavier Torrado, Andreu Farran Codina, Cristina Andrés Lacueva, María Antonia Lizarraga, Concepció Amat

**Introducción.** Los diarios escritos se utilizan cada vez más como forma de desarrollar un aprendizaje profesional relevante y de calidad. El objetivo de este trabajo es el desarrollo de un diario reflexivo guiado (DRG) como actividad formativa-reflexiva en la asignatura de Prácticas Externas del grado de Nutrición Humana y Dietética (NHD).

**Material y métodos.** Se ha diseñado un DRG tomando como base las estrategias previas conocidas para la formación práctica-reflexiva en el ámbito universitario, estudios previos sobre niveles de reflexión, el perfil de competencias del titulado en NHD y la experiencia del profesorado en la temática de nutrición práctica y reflexión. El DRG se ha aplicado a los estudiantes en Prácticas Externas de NHD de la Universidad de Barcelona.

**Resultados.** El DRG es un documento estructurado en seis niveles de reflexión, donde en cada uno hay una serie de preguntas a las que el alumno debe ir respondiendo, y cada nivel da un grado de reflexión más elevado. El DRG guía las reflexiones a través de preguntas, pautas y sugerencias programadas para profundizar en el aprendizaje del alumno durante las Prácticas Externas y, al mismo tiempo, dar respuesta a diferentes competencias de la asignatura.

**Conclusiones.** Los DRG son una de las mejores maneras de desarrollar y consolidar el aprendizaje de cara a la futura práctica profesional. Este trabajo puede servir de guía en la ayuda a la reflexión en el Prácticum de ciencias de la salud.

**Palabras clave.** Aprendizaje transformativo Ciencias de la nutrición. Dietética. Nutrición práctica. Reflexión.

## The reflective learning journal as a formative and reflexive activity in the frame of the Practicum of Nutrition and Dietetics Degree

**Introduction.** Reflexive journals have been used as a way to develop relevant and quality professional learning. The objective of this work is the development of a guided reflexive learning journal (GRLJ) as a formative-reflexive activity in the Practicum of the Human Nutrition and Dietetics Degree (HNDD).

**Material and methods.** The DRG has been designed based on: previous known strategies used in practical-reflexive training in a university environment, previous studies on levels of reflection, competences of the HNDD and, the own experience of professors. The DRG has been applied to students from NHD of the University of Barcelona during their Practicum.

**Results.** The GRLJ is a document structured in six levels of reflection where in each of them there are a series of questions to which the student must respond. Each level gives a higher degree of reflection. The GRLJ guides the reflections through questions, guidelines and suggestions programmed to deepen the student's learning during the Practicum and at the same time to respond to different competences of the subject.

**Conclusions.** GRLJs are one of the best ways to develop and consolidate learning in the face of future professional practice. This work can serve as a guide in assisting reflection in Practicums of health sciences.

**Key words.** Dietetics. Nutrition sciences. Practical nutrition. Reflection. Transformative learning.

Departamento de Nutrición, Ciencias de la Alimentación y Gastronomía; Campus de la Alimentación de Torribera; Facultad de Farmacia y Ciencias de la Alimentación; Universitat de Barcelona; Santa Coloma de Gramenet, Barcelona (M. Urpí-Sardá, R. Llorach, M. Illan, X. Torrado, A. Farran Codina, C. Andrés Lacueva, M.A. Lizarraga). Departamento de Didáctica y Organización Educativa; Campus Mundet; Universitat de Barcelona; Barcelona (J.L. Medina). Departamento de Bioquímica y Fisiología; Facultad de Farmacia y Ciencias de la Alimentación; Universitat de Barcelona; Barcelona (C. Amat).

E-mail: murpi@ub.edu

**Nota:** M.U.S. y R.L.I. tienen la misma contribución en este trabajo.

**Agradecimientos:** Los autores agradecen al Proyecto de Innovación Docente (2015PID-UB/020) concedido por la Universidad de Barcelona y a la 9.ª Trobada de Professorat de Ciències de la Salut por el premio otorgado a la mejor presentación oral, que ha hecho posible esta publicación. Los autores también agradecen a la Facultad de Farmacia y Ciencias de la Alimentación por las ayudas concedidas para participar en este encuentro.

© 2017 FEM

## Introducción

La reflexión es una parte esencial en el desarrollo académico y profesional de los estudiantes en un contexto de aprendizaje a través de la experiencia. Los diarios escritos con componentes de reflexión se utilizan cada vez más como forma de desarrollar un aprendizaje profesional relevante y de calidad. Hoy en día se han convertido en un componente importante en la formación de profesionales gracias a la reconceptualización que ha experimentado la conexión entre escritura, pensamiento y aprendizaje [1,2].

Hasta la fecha, se han publicado numerosos artículos y revisiones basados en explicar qué es la reflexión y como esta puede ayudar a incrementar el aprendizaje de los alumnos tanto de forma teórica como teórico-práctica [1]. En las enseñanzas de las ciencias de la salud de carácter profesionalizador existen evidencias del uso de diarios reflexivos en estudiantes de Enfermería y Medicina en sus actividades prácticas, pero estos diarios suelen ser abiertos y libres para los estudiantes. Esta libertad de escritura, junto con la falta de experiencia en realizar diarios reflexivos de los estudiantes, puede dar lugar a una incorrecta reflexión y poca profundización sobre las llevadas a cabo y muchos alumnos realizan sólo una mera descripción de la experiencia personal. Esta situación podría acarrear un menor grado de adquisición de las competencias previstas.

Algunos autores han propuesto modelos de pensamiento reflexivo por niveles, como, por ejemplo, Ryan en 2013 [2] al proponer el modelo de las 4 R (reportar y responder, relatar, razonar y reconstruir), el cual se ha aplicado y se ha adaptado en educación superior en distintas áreas disciplinares [3]. Aunque existen modelos con distintos niveles de reflexión basados en unas pocas preguntas generales, hasta la fecha y que sepamos no existe una guía detallada que relacione los distintos niveles de reflexión con preguntas concretas para cada uno de ellos que pueda utilizarse en el aprendizaje práctico del estudiante de Nutrición Humana y Dietética (NHD). Por tanto, el objetivo de este trabajo es el desarrollo de un diario reflexivo guiado (DRG) como actividad formativa-reflexiva en la asignatura de Prácticas Externas (PE) del grado de NHD.

## Material y métodos

### Población y características de los estudiantes

En el grado de NHD, el número de alumnos que cursan la asignatura de Prácticum es de unos 60 alum-

nos al año. En los últimos tres cursos académicos, un 85% de los estudiantes fueron mujeres, mientras que sólo el 15% fueron hombres. Son alumnos de cuarto curso y tienen un nivel de madurez superior al de los jóvenes que inician sus estudios universitarios. Son alumnos muy motivados para realizar prácticas en un entorno profesional real.

### Características de las prácticas externas

#### Asignatura

Las PE constituyen el Prácticum obligatorio que realizan los estudiantes al final del grado y se encuentra situado en el segundo semestre del cuarto curso según el itinerario recomendado del grado de NHD de la Universidad de Barcelona. Es una asignatura singular de 24 ECTS que pretende que los estudiantes desarrollen actividades prácticas en instituciones públicas o privadas donde se llevan a cabo las diversas funciones profesionales del dietista nutricionista. El período de prácticas tiene una duración de 18 semanas, a razón de 6 horas diarias, con un total de 540 horas. El alumno tiene una serie de actividades tuteladas y trabajo autónomo hasta una dedicación de 600 horas.

#### Tipos de centros de realización de las prácticas

Los centros donde los alumnos realizan las prácticas son muy variados y se agrupan en función de distintos ámbitos, en los cuales el dietista-nutricionista tiene sus funciones específicas [4]: dietista clínico, dietista en restauración colectiva, dietista en salud pública o comunitario, dietista en industria o dietista investigador. Uno de los elementos que integran los distintos ámbitos es lo que se refiere a las competencias transversales, que se puede trabajar con herramientas conjuntas sea cual sea el lugar donde se lleva a cabo esta actividad.

### Desarrollo del diario reflexivo guiado

El DRG se diseñó tomando como base la experiencia previa de los profesores de la comisión de PE del grado de NHD y de profesorado especializado en enseñanza reflexiva en educación superior [1]. Se utilizaron los siguientes documentos y criterios para el diseño de este instrumento de reflexión:

- *Estrategias para la formación práctica-reflexiva en el ámbito universitario* [1]: en este sentido se utilizó la estrategia de interrogación didáctica como medio para fomentar el aprendizaje reflexivo de los estudiantes. Esta estrategia ayuda a la reflexión yendo de procesos simples a más complejos.

- Estudios previos sobre *niveles de reflexión* como estrategias pedagógicas para estimular reflexiones focalizadas, reflexivas y razonadas al más alto nivel de reflexión para transformar los aprendizajes prácticos [2,5].
- *Perfil de competencias* del titulado en NHD [4].
- *Competencias del grado o específicas de la asignatura* de PE.

### Aplicación de la experiencia

Tras el diseño del DRG por parte del profesorado, se elaboró el documento específico para el estudiante en el que se detallaban todas las preguntas que se muestran en el apartado de resultados, y se aplicó a partir de ese momento a la asignatura de PE. Este DRG como actividad formativa reflexiva es parte de las actividades que desarrollan los alumnos y se encuentra dentro de la carpeta de aprendizaje diseñada en la asignatura [6], como también se ha realizado en otros grados de Enfermería previamente [7].

Antes del inicio de las prácticas, se efectuó una sesión presencial para explicar la carpeta de aprendizaje que debe realizar el alumnado, en la cual una de las actividades es el DRG. En esta sesión se explicó detalladamente en qué consiste el DRG. El alumno tiene que presentar un total de dos memorias de DRG, una tras un mes de prácticas y otra tras dos meses de prácticas. Una semana antes de la primera entrega, se llevó a cabo una sesión presencial de 'Deontología profesional, ética y bioética', donde se trabaja con las propias experiencias de los alumnos recogidas en el DRG. Además, se hicieron tutorías grupales tras la entrega de las memorias del DRG para dar retroalimentación. Antes de la finalización de las prácticas tuvo lugar una sesión grupal de alumnos y tutores académicos donde se expusieron las memorias de DRG más representativas de los distintos ámbitos. Al finalizar el período de prácticas, se realiza una encuesta al alumnado para valorar la actividad del DRG.

### Resultados

El DRG, con sus respectivas preguntas de cada nivel de reflexión (Tabla I), se ha diseñado específicamente para el alumnado de NHD gracias a la experiencia previa tanto del profesorado del grado de NHD como del profesorado experto en aprendizaje reflexivo. Las preguntas diseñadas, además, se basaron en la adquisición de competencias del grado y de la asignatura, como se observa en la tabla II.

**Tabla I.** Diario reflexivo guiado con los seis elementos que dan lugar a los distintos niveles de reflexión.

#### 1. DESCRIPCIÓN

Escribe un relato descriptivo de una situación o experiencia positiva o negativa que hayas vivido durante las Prácticas Externas. Describe la experiencia como la recuerdes.

- 1.1 Características del entorno o contexto (institución, servicio, etc.)
- 1.2 Características de las personas participantes (profesionales y personales)
- 1.3 Acciones/reacciones de los protagonistas

#### 2. 'MI PUNTO DE VISTA PERSONAL'

- 2.1 ¿Por qué fue relevante el hecho?
- 2.2 ¿Cómo reaccionaste? ¿Cuáles fueron tus impresiones y sensaciones? ¿Y las de los otros? (Si había más personas.) ¿Qué significa para ti? Describe tus pensamientos y emociones
- 2.3 ¿Cómo interpretas la situación? (¿Qué pretendían los protagonistas y por qué sucedió de esta manera y no de otra?)
- 2.4 ¿Cómo valoras la situación?
- 2.5 ¿Qué preguntas puedes formularte a partir de la experiencia?

#### 3. 'PUNTO DE VISTA DISCIPLINAR/PROFESIONAL'

- 3.1 Identifica detalles, elementos o factores que están presentes en la situación relatada y que según tu punto de vista son importantes para comprenderla adecuadamente
- 3.2 Explica por qué son importantes para la comprensión de la situación de forma global
- 3.3 Identifica los elementos éticos, bioéticos y deontológicos asociados a la situación
- 3.4 ¿Qué conceptos, teorías o procedimientos estudiados en el grado o presentes en la bibliografía pueden relacionarse con los elementos que has identificado? (Enuméralos y defínelos)
- 3.5 Define/explica la experiencia relatada en el punto 1 (descripción), pero ahora utilizando los conceptos que has identificado y definido

#### 4. 'MIS CONOCIMIENTOS Y HABILIDADES'

Relaciona la experiencia que has relatado con:

- 4.1 El perfil de las competencias del titulado universitario en Nutrición Humana y Dietética que encontrarás en esta dirección:  
<http://codinucacat.cat/wp-content/uploads/Perfil-de-las-competencias-del-DN.pdf>
- 4.1.1 ¿A qué área pertenece tu experiencia?
- 4.1.2 ¿Qué competencias has movilizado y estarían implicadas en esta experiencia?
- 4.2 Las habilidades y conocimientos alcanzados durante las asignaturas del grado
- 4.2.1 Identifica las asignaturas principales en las que has trabajado las competencias puestas en práctica. Dentro de la asignatura, identifica los contenidos y las competencias que aparecen en el Plan Docente que se relacionan con la experiencia descrita
- 4.3 Tus experiencias previas al respecto. ¿Te habías encontrado previamente ante una situación similar? ¿Las condiciones y el contexto eran iguales o diferentes?
- 4.4 ¿Consideras que tienes las competencias necesarias para afrontar esta situación de forma autónoma? ¿Cuáles son?
- 4.5 ¿Qué otras necesitarías?

#### 5. 'MI FUTURA PRÁCTICA PROFESIONAL'

- 5.1 ¿Cómo podrías afrontar una situación similar (o comparable) en el futuro?
- 5.2 ¿Qué acciones/procedimientos podrían ser útiles? ¿Por qué?
- 5.3 ¿Existen diferentes abordajes para una situación como la descrita? ¿Cuáles?
- 5.4 ¿Cuáles serían más pertinentes? ¿Por qué?
- 5.5 Explica cómo ha evolucionado tu punto de vista con respecto a la situación/experiencia analizada

#### 6. TRANSFORMACIÓN

Realiza una lectura de las actividades del diario reflexivo guiado realizadas durante las prácticas externas y resume señalando los aprendizajes que han sido más relevantes para ti

El DRG consta de seis apartados referentes a distintos niveles de reflexión (Tabla I). Desde el primer punto hasta el sexto, se pretende ir incrementando el nivel de reflexión del alumno a través de la contestación de las preguntas clave expuestas. El alumno escoge una experiencia positiva o negativa

**Tabla II.** Relación entre los seis niveles de reflexión y las competencias que se desarrollan en cada uno de estos niveles.

| Niveles de reflexión                   | Competencias que se trabajan   |
|--|--|
| Descripción                            | Capacidad de descripción de la situación<br>Capacidad de autoconocimiento<br>Comprensión de las emociones de los demás   |
| ‘Mi punto de vista personal’           | Comprensión de las emociones de los demás<br>Toma de conciencia de las propias emociones<br>Toma de conciencia de la interacción entre emoción, cognición y comportamiento<br>Capacidad de análisis de problemas   |
| Punto de vista disciplinar/profesional | Capacidad de mostrar actitudes coherentes en las concepciones éticas y deontológicas<br>Conocer los elementos esenciales de la profesión del dietista-nutricionista, incluyendo los principios éticos, responsabilidades legales y el ejercicio de la profesión, aplicando el principio de justicia social a la práctica profesional y desarrollándola con respeto a las personas, sus hábitos, creencias y culturas   |
| ‘Mis conocimientos y habilidades’      | Capacidad de análisis, de síntesis, de visiones globales y de aplicación de los conocimientos a la práctica<br>Intención de buscar una relación explícita con los contenidos científicos de las materias del grado<br>Capacidad de aplicar los conocimientos teóricos y científicos de nutrición, alimentación y fisiología a individuos y colectividades a lo largo de la vida, tanto en condiciones de salud como de enfermedad<br>Conocer los límites de la profesión y sus competencias<br>Tomar conciencia de las propias capacidades<br>Capacidad para evaluar el trabajo propio |
| ‘Mi futura práctica profesional’       | Capacidad de toma de decisiones y adaptación a nuevas situaciones<br>Evolución a nuevos u otros abordajes<br>Conocer, valorar críticamente y saber utilizar y aplicar las fuentes de información relacionadas con la nutrición, alimentación, estilos de vida y aspectos sanitarios<br>Reconocer la necesidad de mantener y actualizar la competencia profesional, dando especial importancia al aprendizaje de conocimientos así como a la motivación por la calidad<br>Capacidad de autoevaluación<br>Aprendizaje conceptual<br>Transferencia a la práctica                          |
| Transformación                         | Toma de conciencia<br>Capacidad de evolución   |

en las prácticas y contesta sobre esta experiencia elegida.

En el primer nivel de reflexión el alumno tiene que comunicar la descripción de la experiencia positiva o negativa escogida relatando y respondiendo sobre el contexto de la situación y las características, acciones y reacciones de las personas participantes. Algunas de las respuestas de los estudiantes fueron las siguientes:

- ‘Tanto la nutricionista como el deportista se mostraron muy tranquilos y la visita transcurrió en un ambiente distendido y amable.’
- ‘El paciente nos llegó derivado de medicina interna, con una diabetes mellitus tipo 2 mal contro-

lada... Llegó con muy mal carácter y unas maneras poco adecuadas a la consulta.’

- ‘... preservar la intimidad de la persona. Antes de comenzar y con la misma finalidad, nos presentamos al chico y le preguntamos si no le importaba mi presencia.’
- ‘Previo al inicio de la prueba, se le pide a la paciente que nos diga su nombre y la calle donde vive, para poder comprobar cómo es su voz y así notar si hay cambios posteriores a la deglución.’
- ‘Este es un claro ejemplo del principio de colaboración en un equipo multidisciplinar, práctica que por suerte está muy implantada en el centro.’

El segundo nivel de reflexión es el punto de vista personal, donde el alumno indica la relevancia del hecho y la interpreta y valora describiendo sentimientos y emociones. Algunas de las evidencias aportadas por los alumnos fueron:

- ‘Durante todo el proceso estuve tranquila y entusiasmada con el trabajo.’
- ‘... el tono utilizado esperanzador y de responsabilidad creo que es el más adecuado.’
- ‘... por primera vez se me trató como a una nutricionista y como parte activa del seguimiento del paciente.’
- ‘Fue una experiencia relevante, ya que era la primera vez que realizaba...’
- ‘Personalmente, reconozco que fue muy gratificante, ya que sentirte útil y no sólo observador es una sensación agradable.’
- ‘Experimenté satisfacción al poder colaborar en la preparación, control de resultados y comunicación a la paciente y acompañantes.’
- ‘Me costó un poco porque el paciente no quería oír hablar nada de alimentación, no quería hacer ningún cambio ni restricción en su dieta.’

El tercer nivel es el punto de vista disciplinar o profesional, donde el alumno tiene que resaltar los detalles o elementos profesionales destacados en la situación para razonarlos y comprenderlos adecuadamente. En este apartado los alumnos contestaron:

- ‘Los datos del paciente siempre se tratan con la máxima confidencialidad y no todos los profesionales tienen acceso a toda la información.’
- ‘... no por no tener un paciente delante, en una consulta o en una habitación de planta, se debe dejar de respetar el secreto profesional. En estas circunstancias también se le debe tratar con respeto y dignidad.’
- ‘La familia se refería a su comportamiento alimentario sin ningún tipo de conciencia de que

no lo estaba haciendo bien, y al sobrepeso de la hija como si no se supiera el origen.’

El cuarto nivel de reflexión es aquel relacionado con los conocimientos y habilidades del estudiante. En este nivel tiene que relacionar los elementos encontrados previamente con el perfil de competencias del titulado en NHD, con los contenidos aprendidos en el grado y relacionarlo con las asignaturas y con las competencias que ha ido adquiriendo durante su formación. Algunas de las evidencias para este cuarto apartado fueron:

- ‘En esta situación identifico muchos aspectos trabajados en la asignatura de Psicología y Educación Terapéutica, ya que es una situación en la que se busca motivar.’
- ‘... una de las asignaturas clave para afrontar esta situación o alguna otra consulta externa es la Nutrición Hospitalaria y Alimentación Artificial, y el capítulo de metabolopatías de la asignatura de Patología General y Dietoterapia de tercer curso.’
- ‘Identificar los problemas dieteticonutricionales del paciente.’
- ‘Realizar y participar en trabajos de investigación.’
- ‘Informar a los enfermos y sus familiares de las características de la dieta/pobre nutricional prescrita.’

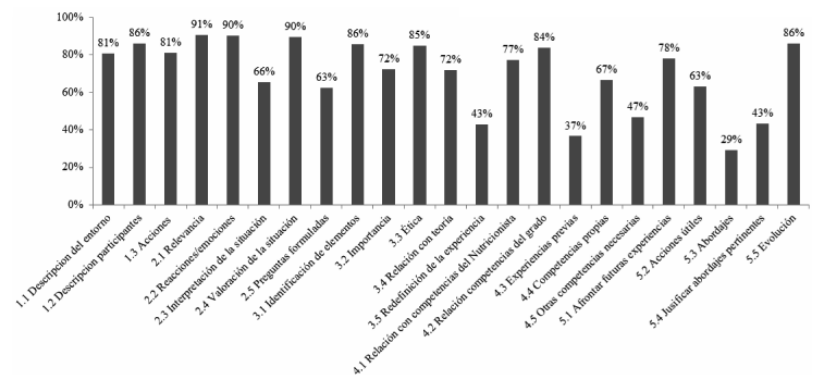
El quinto nivel de reflexión es el de reconstrucción, donde el estudiante reflexiona sobre cómo afrontar la situación la próxima vez y, además, tiene que buscar otros abordajes para poder solucionar la situación en el futuro. Las evidencias de los alumnos recogidas para este quinto nivel de reflexión fueron:

- ‘... la práctica que realicé en esta experiencia se desarrolló a partir de la evidencia científica.’
- ‘... cogí los vademécums necesarios para encontrar la fórmula, ya que sabía más o menos cómo hacer la dieta, dado que en consultas externas había visto a otro paciente con esta enfermedad.’
- ‘... la próxima vez que afronte una situación semejante ya tendré muchos más recursos y seguro que no cometeré los mismos errores.’
- ‘Nunca antes había redactado un documento tan completo como pauta dietética, y creo que el tiempo que invertimos en pensar cómo estructurarlo me ayudará a que el próximo sea más fácil.’

El último apartado es la transformación, donde el estudiante ha tomado conciencia de que ha evolucionado hacia ser un mejor profesional a través de la reflexión de experiencias prácticas vividas.

Tras valorar los resultados de las actividades realizadas por los alumnos, se calcularon los porcenta-

**Figura.** Porcentaje de completación de cada pregunta por parte del grupo de alumnos dentro de cada nivel de reflexión.



jes de completación por parte de los alumnos de las distintas preguntas del DRG y se muestran en la figura 1. Globalmente, se observó que el apartado de descripción fue completado por los alumnos respondiendo a todas las preguntas en una media  $\pm$  desviación estándar (DS) de  $83 \pm 3\%$ ; el apartado de punto de vista personal fue completado en una media  $\pm$  DS de  $80 \pm 14\%$  y las preguntas de interpretación y las formuladas tras la situación fueron las menos contestadas. El apartado de punto de vista disciplinar y profesional fue completado en una media  $\pm$  DS de  $72 \pm 17\%$  y el apartado de redefinición de la situación fue el menos completado. En referencia al apartado de conocimientos y habilidades, fue completado en una media  $\pm$  DS de  $60 \pm 24\%$ , y las preguntas de experiencias previas del alumno y de identificación de competencias para afrontar la situación fueron las menos completadas. Finalmente, la futura práctica profesional fue completada en una media  $\pm$  DS de  $56 \pm 24\%$ , y las preguntas de afrontar la situación la próxima vez y de explicar cómo ha evolucionado su punto de vista respecto a la situación fueron las dos preguntas más completadas, mientras que las otras preguntas en este apartado fueron poco completadas por los alumnos (Figura).

La encuesta realizada al finalizar las prácticas mostró que las actividades relacionadas con el DRG fueron puntuadas con una nota media y desviación estándar de  $7,3 \pm 1,9$  sobre 10. Además, cuando se preguntó concretamente sobre si esta actividad había incrementado el aprendizaje durante las prácticas y si había mejorado la adquisición de competencias para el buen desarrollo de la profesión, un

76% de los alumnos estuvo de acuerdo, mientras que el 24% estuvo en desacuerdo. En la encuesta, los que estuvieron en desacuerdo no realizaron comentarios, pero los que estuvieron de acuerdo comentaron: 'Tendríamos que hacer más DRG, porque han sido muy útiles', 'Harían falta más sesiones presenciales para presentar el DRG'.

## Discusión

En este trabajo se presenta un DRG a través de preguntas concretas para guiar al estudiante de NHD en los distintos niveles de reflexión en sus actividades prácticas de Prácticum. El DRG en las PE es una herramienta de enseñanza aprendizaje que favorece la formación del estudiante mediante la conexión entre teoría y práctica. Asimismo, esta relación permite su desarrollo profesional [8]. Una peculiaridad de nuestros estudiantes es que durante sus estudios de grado no han realizado actividades específicas de reflexión en las distintas asignaturas, por lo que el hecho de guiarlos con un DRG es un medio para estimular su aprendizaje [1]. No obstante, hace falta motivar y explicar bien a los estudiantes lo que se pretende realizando esta actividad. Estudios previos en grados profesionalizadores de ciencias de la salud han observado que el aprendizaje reflexivo es bien percibido por los estudiantes del grado de Medicina si les ayuda a alcanzar los objetivos de su currículo [9]. Además, han sido muy utilizados, especialmente en grados de Enfermería [8], como instrumento de seguimiento y evaluación de la adquisición de competencias [10] y como una herramienta valiosa para el desarrollo profesional, crecimiento personal y aprendizaje clínico [11]. Otros estudios observaron que los trabajos estructurados con preguntas guiadas eran la mejor manera de conseguir un pensamiento crítico sobre la relación entre la teoría y la práctica profesionalizadora [12].

Los modelos de reflexión basados en niveles se empezaron a describir en los años ochenta, de la mano de Boud et al. [13], y eran modelos de tres dimensiones asociados a la descripción de la experiencia, a los sentimientos que provocaban esta experiencia y a la reevaluación en cuatro subniveles, pero conferían a la reflexión un rol retrospectivo al reflexionar sobre la acción (*reflection-on-action*) en vez de en la acción misma (*reflection-in-action*) [14]. En los últimos años, estos modelos han evolucionado hasta modelos de reflexión de las cuatro o cinco R [2,15], donde se incluye el hecho de *reportar y responder* (juntas o separadas), *relatar*, *razonar* y *reconstruir* para enseñar a los estudiantes a

reflexionar de manera profunda y transformadora [2]. En este trabajo se ha diseñado un DRG siguiendo los modelos de las 4-5 R, pero adaptándolo, ampliando y detallando más las preguntas para el estudiante de NHD y, además, añadiendo algunos elementos específicos del nutricionista, como son el listado de competencias incluidas en el perfil de competencias del titulado universitario en NHD [4] para que el estudiante pueda relacionarlo con su experiencia.

El DRG presentado en este trabajo contiene apartados relacionados con las 5 R previamente descritas [2,3,15]. Los dos primeros apartados del DRG de descripción y punto de vista personal se basan principalmente en las R de *reportar y responder*. En las evidencias obtenidas de los estudiantes se muestra una buena comprensión de estos dos apartados, y las preguntas más complicadas de responder en el apartado son aquellas sobre la interpretación y reformulación de preguntas. El apartado del punto de vista disciplinar y profesional corresponde con el de *razonar*. Los alumnos, a través de sus evidencias, muestran una cierta facilidad para identificar los elementos importantes para comprender la situación. Junto con esto, la sesión en bioética, ética y deontología que se realiza presencialmente ayuda al alumnado a identificar las dimensiones éticas relacionadas con la situación. Como se ha comentado en el apartado de resultados, la pregunta con un índice más bajo de respuestas fue la de 'redefinir la situación con los elementos identificados' (pregunta 3.5). Esto puede deberse a que el alumno no percibe el hecho de que está describiendo la situación aportando nuevos elementos conceptuales y no lo lleve a cabo porque lo realizó en el primer apartado creyendo que volvería a escribir el mismo relato. En todo caso, dado que esta es una pregunta clave para el fomento de competencias relacionadas con la transferencia de la teoría a la práctica (pues su respuesta exige vincular un concepto 'abstracto' con una situación concreta), convendrá en próximos cursos repensar su redactado y prestar apoyo a los estudiantes durante el trabajo intelectual que desarrollarán para formular las respuestas. El apartado de conocimientos y habilidades se relaciona principalmente con *relatar* o realizar conexiones entre la experiencia y las habilidades, conocimientos y competencias del alumno. Los resultados muestran una buena compleción de este apartado excepto cuando lo tienen que relacionar con experiencias previas, debido a que para muchos alumnos es la primera vez que realizan actividades en entornos laborales. Otra pregunta escasamente respondida es la de identificar qué compe-

tencias cree que necesitaría para la próxima vez. La mitad de los alumnos no creen que necesiten más competencias para afrontar la situación. Esto puede deberse a que realmente ya hayan adquirido competencias durante su formación o que no hayan desarrollado el pensamiento reflexivo en este apartado adecuadamente. El último nivel del DRG es el de la futura práctica profesional o el nivel de *reconstrucción*. Este ha sido el apartado más difícil de contestar para nuestro alumnado, especialmente aquellas preguntas relacionadas con la justificación de otros abordajes y nuevas maneras de pensar para la experiencia vivida. Sólo una tercera parte de los alumnos justificó nuevos abordajes con bibliografía y otras maneras de pensar. Autores previos ya habían constatado la dificultad para alcanzar y medir este nivel [2]. Cabe destacar que las sesiones de tutorización que se realizan a los alumnos tanto antes como después de las primeras experiencias de reflexión proporcionan a los estudiantes un foro en el que pueden articular sus propias filosofías y escuchar los pensamientos de los demás; asimismo, estas sesiones de tutorización actúan como un estímulo para una mayor reflexión individual, como otros autores también han podido constatar en sus estudios [16].

En conclusión, se diseñó un DRG con preguntas específicas para cada nivel de reflexión descrito previamente y se ha aplicado a estudiantes de prácticas del grado de NHD. Los resultados muestran que los alumnos tienen más facilidad de completar una serie de preguntas que otras más complejas, y el porcentaje de compleción va decreciendo a medida que los requerimientos de reflexión se incrementan. Además, debido a la escasa experiencia en actividades reflexivas del alumnado, se ha observado que las sesiones presenciales entre iguales y con sus tutores académicos son esenciales para la motivación del estudiante y para una correcta utilización del DRG para mejorar en la adquisición de competencias. Este trabajo puede ser una guía de reflexión utilizable con alumnos con baja experiencia en reflexión y que realicen sus prácticas en distintos tipos de centros, tanto en áreas de la salud como en otras áreas.

## Bibliografía

1. Medina Moya JL, Jarauta Borrascas B, Imbernon Muñoz F. La enseñanza reflexiva en educación superior. Barcelona: ICE y Ediciones Octaedro; 2010.
2. Ryan M. The pedagogical balancing act: teaching reflection in higher education. *Teaching in Higher Education* 2013; 18: 144-55.
3. Bennett D, Power A, Thomson C, Mason B, Bartlett BL. Reflection for learning, learning for reflection: developing Indigenous competencies in higher education. *Journal of University Teaching & Learning Practice* 2016; 13: artículo 7.
4. Perfil de competencias del titulado universitario en Nutrición Humana y Dietética. Documento de Consenso. 2003.
5. Grossman R. Structures for facilitating student reflection. *College Teaching*. 2009; 57: 15-22.
6. Urpi-Sarda M, Illan M, Torrado X, Lizarraga M, Andrés-Lacueva C, Farran-Codina A, et al. Development and implementation of e-portfolios for students in nutrition and dietetics degree during their practicum. In 8th International Conference on Education and New Learning Technologies. EDULEARN16 Proceedings. Barcelona, España. 4-6 de julio de 2016. p. 5323-9.
7. Olivé MC. El portafolio o la carpeta de aprendizaje en enfermería como instrumento para un aprendizaje reflexivo y crítico: una experiencia exportable a otras disciplinas. *Revista d'Innovació Docent Universitària* 2010; 2: 23-33.
8. Rodríguez Jiménez S, Cárdenas Jiménez M, Blando Palomino A. Los diarios reflexivos en la tutoría clínica de enfermería. Significados atribuidos por los tutorados. *Enfermería Universitaria* 2012; 9: 9-20.
9. Grant A, Kinnersley P, Metcalf E, Pill R, Houston H. Students' views of reflective learning techniques: an efficacy study at a UK medical school. *Medical Education* 2006; 40: 379-88.
10. Lora López P, Zafra Fernández JL, Coronado Carvajal P, Vacas Díaz C. Una experiencia sobre la utilización del diario reflexivo como instrumento de seguimiento y evaluación de las prácticas hospitalarias del alumnado de enfermería. *Enfermería Global* 2008; 12: 1-12.
11. Thokozani Mahlanze H, Nokuthula Sibiyi M. Perceptions of student nurses on the writing of reflective journals as a means for personal, professional and clinical learning development. *Health SA Gesondheid* 2017; 22: 79-86.
12. McGuire L, Lay J, Peters J. Pedagogy of reflective writing in professional education. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning* 2009; 9: 93-107.
13. Boud D, Keogh R, Walker D. Promoting reflection in learning: a model. In Boud D, Keogh R, Walker D, eds. *Reflection: turning experience into learning*. London & New York: Routledge Falmer; Taylor & Francis Group; 1985. p. 18-40.
14. Finlay L. Reflecting on 'reflective practice'. *PBPL CETL*. The Open University 2008; 52: 1-27.
15. Bain J, Ballantyne R, Mills C, Lester N. *Reflecting on practice: student teachers' perspectives*; Flaxton, UK: Post Pressed 2002.
16. Nolan A. Encouraging the reflection process in undergraduate teachers using guided reflection. *Australian Journal of Early Childhood* 2008; 33: 31-6.